

Скрипниченко Миляуша Фаиговна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В
ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ**

13.00.01 – общая педагогика

АВТОРЕФЕРАТ

*диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук*

Казань – 2000

Работа выполнена на кафедре педагогики Казанского государственного университета

Научный руководитель

– доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент
РАО В.И. Андреев

Официальные оппоненты

НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА
КФУ



0000947735

– доктор педагогических наук,
профессор Л.Ю. Сироткин
– кандидат педагогических наук,
доцент В.Л. Дубинина

Ведущее учреждение

Академия повышения квалификации
и переподготовки работников
образования РФ г. Москва

Защита состоится « 28 » апреля 2000
года в 14 часов на заседании диссертационного совета
Д.053.29.08 по защите диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук при Казанском государственном
университете по адресу: 420008, г. Казань, ул. Кремлевская,
д.18, корп. 2.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке
им. Н.И. Лобачевского при КГУ.

Автореферат разослан « 27 » марта 2000
года.

Ученый секретарь
диссертационного совета
доктор педагогических наук

Л.А. Казанцева

Актуальность исследования. В настоящее время система отечественного образования переживает радикальные изменения. К числу важнейших относятся: федерализация и регионолизация образования, гуманизация и гуманитаризация, становление и развитие национальной школы, переосмысление культурно-ценностных ориентаций.

Анализ современной научной литературы и педагогической практики позволяет сделать вывод о том, что современный учитель переживает кризис профессионального и личностного самоопределения. Это выражается, прежде всего, в снижении социального и экономического статуса профессии учителя, изменении прежних стереотипов образовательной деятельности, потере профессиональной идентификации, а, подчас, в связи с этим и в отказе от внутреннего обновления. Не случайно, почти каждый третий учитель, по результатам социологических исследований, готов сменить свою профессию и место работы. Проблема самореализации учителя одинакова актуальна как в сфере учебной, так и методической и научно-поисковой (инновационной) деятельности.

В целом, актуальность проблемы профессионального самоопределения учителя обусловлена следующими обстоятельствами:

- во-первых, существенными инновационными изменениями в образовательных системах, связанных с демократизацией и гуманизацией учебно-воспитательного процесса. Отсюда проблема свободы самоопределения и самореализации учителя в изменившейся школе становится одной из важнейших;
- во-вторых, особенностями переживаемого школой периода, когда прежние мировоззренческие и профессиональные ориентации во многом не соответствуют реальной жизни, а новые еще не сформировались в полной мере;
- в-третьих, сегодня учитель находится в условиях "информационного бума", в центре перекрестного (подчас противоречивого) потока информации: публицистической, педагогической, философской, психологической и др. Перед учителем встает проблема ориентации и отбора информации, пересмотра своей профессиональной "Я-концепции", прежних форм и методов работы;
- в-четвертых, недостаточной разработкой теории и практики

профессионального самоопределения. Исследования в этой области часто страдают узкой направленностью лишь на отдельные аспекты самоопределения, которые связаны с выбором профессии и не учитывают сложного характера процесса профессионального самоопределения учителя.

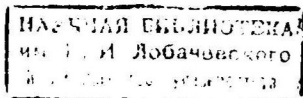
Различные аспекты профессионального самоопределения освещены в работах отечественных и зарубежных ученых – философов, психологов, педагогов, социологов: Л.М. Аболина, В.И. Андреева, А.Г. Асмолова, Л.И. Анциферовой, Н.А. Бердяева, С.Г. Вершловского, В.Ф. Габдулхакова, В.С. Ильина, Р.А. Исламшина, И.Я. Курамшина, А.Н. Леонтьева, В.В. Медникова, П.Н. Осипова, Г.А. Петровой, М.С. Пряжникова, Дж. Гилфорда, М.Р. Гинзбурга, Е.Я. Голанда, Э.Ро, Д. Сьюпера, Дж. Холланда, К. Ясперса и др. Однако, проблемы профессионального самоопределения учителя в условиях повышения его профессиональной квалификации остались практически неисследованными.

Таким образом, в процессе перехода на новую образовательную парадигму обострился ряд противоречий между быстро изменяющимся общественным сознанием, сменой ценностей, особенностями менталитета современного человека и инертностью традиционной системы образования; между педагогическим дискомфортом в ситуации профессионального и личностного самоопределения и потребностью общества в изменении социальных и профессиональных функций педагога. В этих условиях правомерно ставить вопрос о роли системы повышения квалификации в активизации процесса профессионального самоопределения учителя.

В связи с этим проблема исследования заключается:

- в противоречии, которое обнаруживается, с одной стороны, в осознании необходимости раскрывать личностный потенциал педагога в процессе повышения квалификации для более эффективного решения задач развития профессиональной компетентности и мобильности учителя, а, с другой стороны, в отсутствии разработок, раскрывающих педагогические условия самоопределения личности учителя в процессе повышения квалификации;
- в существующей практике профессионального самоопределения человека (в рамках профориентации), которая не позволяет в полной мере использовать содержательный потенциал профессионального самоопределения учителя для его последующего педагогического и творческого саморазвития.

В рамках этой проблемы объектом исследования является



процесс профессионального самоопределения учителя.

Предмет исследования – педагогические условия профессионального самоопределения учителя в системе повышения квалификации.

Цель диссертационного исследования – выявить и обосновать педагогические условия и стратегию построения системы повышения квалификации, ориентированной на активизацию процесса профессионального самоопределения учителя.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, многофакторный анализ проблем и особенностей профессионального самоопределения учителя побудили нас выдвинуть следующую гипотезу:

Система повышения квалификации в том случае обеспечит успешность профессионального самоопределения учителя в процессе курсовой подготовки, если реализовать и последовательно соблюдать следующие педагогические условия:

- входная диагностика слушателей курсов повышения квалификации должна обеспечивать объективную картину их мотивационно-ценностных ориентаций, прогнозируемого (желаемого) объема и уровня знаний;
- алгоритм процесса курсовой подготовки на каждом этапе своей реализации будет соответствовать характеру выполняемых слушателями заданий, а позиции слушателей в творческом (коллективном и индивидуальном) поиске, будут соответствовать особенностям самооценки достигнутых слушателями результатов;
- пробелы в профессиональных знаниях и умениях слушателей курсов повышения квалификации будут соотноситься с организацией их целенаправленного личностно-ориентированного обучения и педагогической помощи.

Предмет исследования и выдвинутая гипотеза позволили поставить следующие задачи:

1. Выявить сущность и специфику проблемы профессионального самоопределения учителя.
2. Определить особенности профессионального самоопределения учителя в процессе повышения квалификации и на этой основе обосновать модель профессионального самоопределения учителя.
3. Теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия активизации профессионального самоопределения учителя.

4. Выработать методические рекомендации по совершенствованию повышения квалификации учителя и его профессионального самоопределения.

Методологической основой исследования является философское понимание сущности человека как активного субъекта, познающего и преобразующего мир и самого себя в процессе деятельности; гуманистическая аксеология, в которой человек – высшая ценность и самоцель общественного развития; диалектическое учение о развитии противоречий.

Методологическую основу исследования составляют системный подход, ориентированный на выделение прежде всего интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений, на изучение и формирование того, что в системе является устойчивым или переменным; личностный подход, направленный на личность как цель, субъект, результат, требующий признания уникальной личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение; деятельностный подход, организующий полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность; полисубъектный (диалогический) подход, основанный на вере в позитивный потенциал человека, в его неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования; культурологический подход, который задает социально-гуманистическую программу деятельности; этнопедагогический подход, предполагающий единство интернационального, национального и индивидуального; антропологический подход, означающий системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания.

Теоретическую базу исследования составили труды по теории личности, ее развитию, различные аспекты которых разрабатывались в трудах П.П.Блонского, Л.И. Божович, И.С. Кон, А.Н. Леонтьева и др.

Исследование опиралось на разрабатываемые в педагогике идеи целостности учебно-воспитательного процесса (В.П. Беспалько, М.А. Данилов, В.С. Ильин), педагогики творческого саморазвития (В.И. Андреев), личностно-целостного подхода (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков), приоритетные направления теории проблемно-развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.В. Вилькеев, М.И. Махмутов), методологические положения проектирования содержания образования (В.С. Леднев), развитие личности в системе непрерывного образования (С.Г. Вершловский), национально – региональную концепцию содержания образования в системе

повышения квалификации работников образования (Р.А. Исламшин), концепцию профессионального самоопределения, разработанную в Институте профессионального самоопределения молодежи РАО.

В работе применялись следующие **методы исследования**:

- теоретический анализ философской, педагогической, психологической, социологической литературы по проблеме исследования;
- ретроспективный и сравнительный анализ отечественных и зарубежных исследований;
- системно-структурный анализ учебных планов и образовательных программ;
- методы опытно-экспериментальной проверки: констатирующий, поисковый и формирующий эксперимент;
- анкетирование, наблюдение (в том числе, включенное наблюдение), интервью, экспертная оценка;
- методы математической статистики и компьютерной обработки данных.

Эффективность проведенной работы определялась результатами опросов учителей (слушателей курсов) и диагностики в школах республики. Различными методами исследования было охвачено около 1200 учителей.

Основные этапы исследования.

Исследование велось с 1993 по 2000 гг.

Первый этап (1993-1995 гг.) – изучение сложившейся практики организации учебного процесса в системе повышения квалификации. Ретроспективный и сравнительный анализ отечественных и зарубежных систем повышения квалификации и переподготовки позволил выявить их инвариантные и специфические идеи о профессиональном развитии педагога в процессе повышения его квалификации.

Второй этап (1996-1998 гг.) – подготовка методологической основы и теоретической базы исследования, анализ философской, психологической и педагогической литературы. Формирование идеи о роли педагогических условий в формировании и активизации профессионального самоопределения учителя. Разработка гипотетической модели профессионального самоопределения учителя. Анализ содержания, форм и методов обучения, образовательных программ и учебно-тематических планов курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки на предмет их соответствия современным запросам и потребностям

учителей.

Третий этап (1999-2000 гг.) – организация и проведение опытно-экспериментальной работы по изучению, моделированию и проверке системы педагогических условий, направленных на активизацию процесса профессионального самоопределения учителя. Апробация и анализ результатов реализации диагностико-технологической модели профессионального самоопределения учителя. Формирование системы педагогических условий и принципов построения системы повышения квалификации, стимулирующих профессиональное самоопределение учителя в современном образовательном пространстве.

Достоверность исследования обусловлена использованием фундаментальных работ отечественных ученых и ведущих зарубежных специалистов; комплексным и системным подходом к использованию эмпирических и теоретических методов исследования; сочетанием пробного (пилотажного), промежуточного и заключительного этапов исследования; опорой на передовой педагогический опыт и практику организации учебного процесса на основе современных методов и технологий обучения, математико-статистической обработкой социолого-педагогических данных эксперимента.

Личный вклад автора заключается в разработке определения понятия «профессиональное самоопределение учителя», модели профессионального самоопределения учителя, в описании системы педагогических условий и обосновании принципов построения системы повышения квалификации по активизации процесса профессионального самоопределения учителя.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в постановке и решении на методологическом и методическом уровнях проблемы разработки системы педагогических условий сопровождения и поддержки профессионального самоопределения учителя в условиях повышения его квалификации и профессиональной переподготовки.

В соответствии с этим концептуальным подходом:

1. Впервые в педагогике образования взрослых поставлена и изучена проблема профессионального самоопределения учителя как перманентно развивающийся процесс педагогического и творческого саморазвития учителя, что изначально ориентирует преподавателя и учителя на интеграцию общепедагогических и личностно-профессиональных подходов в системе повышения квалификации.

2. Обосновано и содержательно раскрыто понятие

«профессиональное самоопределение учителя», которое определяется как ценностно-ориентированная деятельность педагога по определению стратегии своего профессионально-творческого саморазвития и выбору приоритетов профессионального самосовершенствования.

3. Разработана диагностико-технологическая модель профессионального самоопределения учителя в системе повышения квалификации, состоящей из четырех этапов: диагностического, информационно-мотивационного, проектно-организационного и обобщающего. Модель отражает целостный характер процесса самоопределения.

4. Обоснована система педагогических условий по реализации диагностико-технологической модели и активизации профессионального

самоопределения учителя в условиях курсовой подготовки, включающая в себя соответствующие содержательно-процессуальные и организационно-технологические условия, диагностику процесса обучения и современные методы и технологии обучения.

5. Обоснованы принципы построения системы повышения квалификации по стимулированию процесса профессионального самоопределения учителя и соответствующая стратегия их реализации, в частности: рефлексивность, конструктивность, реалистичность, позитивность, самостоятельность, многовариантность курсового обучения.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Результаты исследования прошли апробацию на курсах повышения квалификации и факультете профессиональной переподготовки Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Республики Татарстан.

Кроме того, теоретические положения и выводы диссертационного исследования докладывались и обсуждались на заседаниях Ученого совета института, методологических и научно-методических семинарах для преподавателей и методистов.

Результаты исследования апробированы в докладах и сообщениях, представленных на конференциях и педагогических чтениях: «Новые технологии обучения, диагностики и саморазвития творческой личности» (Казань 1993г.), «Проблемы повышения мастерства педагогических кадров национальных школ в условиях

непрерывного образования» (Казань 1993г.), «Пути совершенствования деятельности сельской малокомплектной школы» (Казань 1993г.), «Личность школьника и актуальные проблемы образования» (Казань 1997г.), Развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся средствами технологии коммуникативно-развивающего обучения» (Казань 1998г.).

Практическая значимость исследования заключается:

- в разработке и апробации комплекса методик, тестов, а также занятий, способствующих самоанализу учителей и обновлению учителями своей педагогической концепции в рамках профессионального самоопределения, в том числе, в пропедевтике проблем и снятии противоречий профессионального самоопределения учителя;
- в разработке образовательных программ, учебно-тематических планов, спецкурсов по активизации процесса профессионального самоопределения учителя в условиях системы повышения квалификации. Результаты исследования могут быть использованы районными и городскими методическими службами, институтами повышения квалификации и переподготовки работников образования, факультетами повышения квалификации вузов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Определение понятия профессионального самоопределения учителя в условиях курсовой подготовки в системе повышения квалификации. Профессиональное самоопределение в условиях повышения квалификации -

это глубоко мотивированная целенаправленная деятельность педагога по определению стратегии профессионально-творческого саморазвития, выбору приоритетов профессионального самосовершенствования в процессе овладения новыми педагогическими теориями и технологиями на протяжении всего профессионального пути.

2. Диагностико - технологическая модель профессионального самоопределения учителя, которая включает в себя инвариантные компоненты: диагностику и самодиагностику, формирование мотиваций, проектирование и коррекцию профессионального развития и саморазвития, самосовершенствование его профессионализма в системе показателей (учитель – старший учитель - мастер – новатор – профессионал – исследователь), на базе которых выстраивается индивидуальная

траектория профессионального самоопределения учителя в условиях повышения квалификации.

3. Система педагогических условий сопровождения и поддержки профессионального самоопределения учителя в условиях курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки: диагностика состояния профессиональных знаний и практических умений слушателей курсов повышения квалификации; формирование потребностей у слушателей в повышении своего профессионального уровня; учет профессиональных затруднений и соотнесение содержания курсов повышения квалификации профессиональным склонностям и личностным потребностям слушателей; выбор курсов, спецкурсов, специализаций и научно-практических проблем; современное, материально-техническое и демонстрационное оснащение занятий; профессионализм и высокая педагогическая компетентность преподавателей, сотрудничество и сотворчество в отношениях «преподаватель-слушатель»; использование активных форм и методов обучения; демократизм и дискуссионность в содержании занятий, их направленность на активизацию самостоятельного изучения проблем, инициирование и поддержка поисково-исследовательской (инновационной) деятельности слушателей; побуждение к анализу собственной деятельности с целью профессионального самоопределения; и др.

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность выбранной темы, определяется объект и предмет, цель и задачи исследования, выдвигается гипотеза, излагается теоретико-методологическая основа, научная новизна и практическая значимость работы.

В первой главе *«Дидактическая сущность профессионального самоопределения учителя»* проанализированы основные подходы к изучению профессионального самоопределения в зарубежной и отечественной науке, сущность и специфика проблемы самоопределения. С этих позиций дан анализ опыта изучения профессионального самоопределения в рамках трех основных подходов: 1) теории типов профессиональной жизни; 2) мотивационные теории; 3) теории индивидуальности. В рамках первого подхода проанализированы работы Д.Сьюпера (теория стадий профессиональной жизни и типов карьер). С точки зрения

мотивационных теорий ведущая роль в выборе профессии профессиональной жизни принадлежит различным видам потребностей. Особое значение для профессионального выбора по мнению исследователя Э.Ро, имеют типы внутрисемейных взаимоотношений родителей и ребенка. Теории индивидуальности и самопонимания основное внимание сосредоточивают на самом индивиде, его развитии, представлении о самом себе и своей роли в мире труда (Дж. Холланд).

Исходным моментом в понимании проблемы профессионального самоопределения учителя в отечественной педагогической и психологической науке выступает концепция, рассматривающая развитие личности как непрерывный процесс (В.Я. Ядов, И.С. Кон, К.А. Абдулханова-Славская, Х.И. Лапин, Х.А. Логинова и др.), основанная на положении «о безграничности личностного развития человека, развитии как основном способе существования личности, особенно на современном уровне общественно-исторического бытия» (Л.И. Анциферова).

В нашей работе отмечается, что сложность определения понятия (сущности) самоопределения обусловлена тем, что существует ряд понятий, близких по содержанию, в частности: самоактуализация, самореализация, самоосуществление, саморазвитие, которые раскрываются «через увлеченность значимой работой» (А. Маслоу), «дело», которое делает человек (К. Ясперс). П.Г.Щедровицкий видит смысл самоопределения в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении переосмыслить собственную сущность. В. Франк определяет полноценность человеческой жизни через его способность «выходить за пределы самого себя», а главное – находить новые смыслы в конкретном деле и во всей своей жизни, В.И.Андреев рассматривает развитие как процесс и результат целенаправленных изменений в личности, переходящих в саморазвитие.

С учетом этого под профессиональным самоопределением учителя автор понимает глубоко мотивированную, целенаправленную деятельность педагога по определению стратегии профессионально-творческого саморазвития, выбору приоритетов профессионального самосовершенствования в процессе овладения новыми педагогическими теориями и технологиями. В данном контексте можно выделить следующие аспекты профессионального самоопределения учителя:

- 1) осознание ценности труда учителя (ценностно-нравственная основа самоопределения);

Рис. 1. Модель профессионального самоопределения учителя

Пространство треугольника ABC является «полем» профессионального самоопределения учителя. В представленной модели получила отражение идея профессиональной мобильности учителя, суть которой заключается в том, что профессиональное самоопределение учителя «подчиняется» не только горизонтальным законам в виде уровней профессионализма, но и вертикальным, обусловленным уровнем профессиональной реализации. То есть каждому уровню профессионализма соответствует и свой уровень самореализации учителя. Сочетание уровней профессионализма и самореализации определяет соответствующий тип профессионального самоопределения:

1) «созерцательный» (включает 1-3-й уровни самореализации); 2) «активный» (4-5-й уровни самореализации); 3) «профессионально-личностный» (6-й уровень самореализации).

Модель профессионального самоопределения учителя (слушателя курсов) позволила в рамках исследования решить следующие задачи:

1. Обосновать социально-профессиональную позицию учителя и ее составных частей:
 - а) актуального (современного) уровня профессионализма учителя;
 - б) потенциального (перспективного) профессионального уровня учителя, его профессиональных возможностей.
2. Дать профессионально-личностную оценку учителю.
3. Определить степень готовности учителя к повышению своей квалификации.
4. Строить программу профессионального самоопределения учителя, коррекцию его профессионального поведения.
5. Накапливать, систематизировать и анализировать информацию о современном профессиональном уровне учительства (в городе, в республике, в регионе) с целью определения актуальных проблем профессиональной подготовки, перспективных направлений исследований.
6. Осуществлять корректировку учебных планов курсов повышения квалификации с учетом уровня профессионализма учителей и

требований современной ситуации.

Во второй главе *«Исследование профессионального самоопределения учителя в системе повышения квалификации»* анализируются результаты исследования и опыта профессионального самоопределения учителя в процессе повышения квалификации (на примере курсовой подготовки учителей).

Для получения эмпирической характеристики этого процесса точкой отсчета и качественным критерием выбраны мотивы обучения учителей на курсах, прежде всего, мотивы самореализации в рамках модели профессионального самоопределения. С учетом этого дан анализ следующих типов профессионального самоопределения педагогов:

1. Профессионально-личностный тип самоопределения. У слушателей этого типа присутствует мотив самореализации, который сочетается с познавательными мотивами, причем последние могут иметь как положительную, так и отрицательную окраску. Одни педагоги хотят учиться, чтобы познавать новое в своей профессиональной деятельности, чтобы получить знания и трудиться творчески (48%), другие учатся в силу необходимости (33%), третьи – чтобы создать соответствующий имидж в глазах администрации школы (и т.п.) (12%).

2. У педагогов «активного» типа профессионального самоопределения мотив самореализации проявляется в большинстве случаев (примерно в 80-ти из 100). Не выражен данный мотив обычно у тех учителей, которые не определились пока в выборе профиля обучения, не совсем уверены в своем выборе и, соответственно, не имеют на момент проведения курсов профессиональной программы и перспективы.

Выраженный мотив самореализации проявляется либо через познавательную деятельность, либо через общение слушателей друг с другом, с преподавателем. Познавательные мотивы имеют общую направленность, о чем свидетельствуют такие ответы на вопросы, как «все занятия и лекции пригодятся в жизни», «надо быть всесторонне образованным человеком». Познавательные мотивы имеют избирательную направленность, когда учитель проявляет большой интерес и внимание к тем учебным предметам, занятиям и лекциям, которые пригодятся ему для практической деятельности в школе или в будущей работе.

3. В группе слушателей «созерцательного» типа профессионального самоопределения мотив самореализации

встречается достаточно редко и если по результатам анкетирования мы можем выявить мотив самореализации, то обычно слушатели связывают его лишь с желанием самоутвердиться. Педагоги этого типа характеризуются неплохими способностями, а низкая познавательная способность объясняется различными внешними причинами: проблемы в знаниях, несформированные умения саморегуляции, «не нравится преподаватель», «скучно на курсах» и т.д. У этих слушателей познавательные мотивы носят локальный характер. С учетом особенностей представителей различных типов профессионального самоопределения учебный процесс, формы его организации формируются с использованием соответствующих средств педагогической коррекции.

Так, при развитых мотивах самореализации и познавательных мотивах, имеющих положительную окраску, с развитыми умениями саморегуляции в качестве мер педагогической коррекции, направленных на развитие познавательных мотивов, наиболее эффективны самостоятельные задания в соответствии с познавательными или профессиональными интересами педагога.

У слушателей, с развитыми отрицательными мотивами, имеющими индивидуальную направленность, меры педагогической коррекции могут быть следующего характера: индивидуальные исследовательские задания в русле работы учебной группы, чтобы слушатель курсов почувствовал необходимость в знаниях другого и значимость групповой работы, самостоятельные творческие задания с выходом на работу группы (цель такой педагогической коррекции – показать педагогу, что его знания необходимы другим).

Если у педагога развиты мотивы и самореализации, и познавательные, и позиционные, а умения саморегуляции сформированы (идеальный вариант), это не значит, что учебное воздействие в процессе повышения квалификации можно свести к нулю. Такому педагогу необходимы меры укрепляющего характера: самостоятельные творческие задания с учетом его интересов с выходом на работу учебной группы.

Изучение эмпирического материала, полученного при анкетировании учителей (слушателей курсов) позволяет утверждать, что профессиональное самоопределение протекает в течение всего периода трудовой деятельности учителя (56% учителей), в течение первых 10-15 лет (18% учителей), 14-16%

учителей идентифицируют профессиональное самоопределение как, прежде всего, состояние кризисное и связывают его с

профессиональной деятельностью.

Как показал проведенный анализ, разрешение проблем профессионального самоопределения обуславливается:

- переосмыслением учителем своей профессиональной концепции путем изучения и анализа педагогической реальности на основе новых критериев и показателей, вносимых изменяющейся социально-образовательной ситуацией;
- обнаружением в себе новых возможностей для дальнейшего профессионального развития и саморазвития;
- чутким, внимательным, доброжелательным отношением к учителю и его поддержкой, помощью со стороны школьного коллектива, преподавателей, организаторов курсовой подготовки;
- глубинной, внутренней позицией учителя на самообновление.

Вместе с тем анализ мотивов профессионального самоопределения и учителей в целом позволяет сделать вывод о том, что большинство учителей (76%) склонны в большей степени интерпретировать профессиональное самоопределение как этапы профессионального роста, обусловленные закономерностями профессионального развития учителя, а не отдельными ситуационными характеристиками (факторами, условиями) имманентно присущими профессиональной деятельности учителя, в том числе и кризисами профессионального развития.

Профессиональное самоопределение учителя выступает как стратегическая линия поведения, кризисы развития и способы их разрешения как «вехи», «границы» между закономерными общими этапами построения логики профессиональной деятельности учителя. Одно без другого не существует и подчиняется общим и специфическим законам профессионального развития.

В третьей главе – «Педагогические условия активизации профессионального самоопределения учителя» раскрываются содержательно-процессуальные и организационно-технологические условия формирования профессионально определяющего пространства в процессе повышения квалификации, стимулирующие профессиональное самоопределение учителя.

В процессе изучения проблем профессионального самоопределения учителя становится очевидно, что только коммуникативно-развивающее и личностно-ориентированное обучение и по форме, и по содержанию выступает оптимальным условием реализации профессионального самоопределения в системе повышения квалификации.

Поиск наиболее эффективной модели личностно-ориентированного образования в условиях СПК привел к разработке трехэтапной модели курса.

На I этапе выявляются профессиональные затруднения и потребности слушателей, их личностная и профессиональная позиция, ценностные ориентации, уровень профессиональных знаний и умений. На основе этого разрабатывается индивидуально-ориентированный план их профессиональной подготовки. Начальный этап может включать в себя «входную» диагностику, различные виды психотренинга, презентацию научно-методических разработок.

II этап нацелен на реализацию личностно-ориентированного повышения квалификации слушателей. Он включает в себя лекции, семинары, «круглые столы» и спецкурсы по выбору и т.д. При этом активная работа ведется в группах и индивидуально, совместно с научными руководителями.

III этап обучения является заключительным. Его результатом становится определенная программа педагогической деятельности каждого слушателя с учетом особенностей его профессионального самоопределения. Здесь тематические занятия, конференции по обмену опытом, различные виды «выходного» контроля, защиту собственной программы дальнейшей профессиональной деятельности.

Анализ опыта реализации этой модели в условиях системы повышения квалификации выявил сложность и противоречивость процесса профессионального самоопределения учителя и, прежде всего, с точки зрения готовности самого педагога к повышению своего профессионального уровня и саморазвитию.

Проблема готовности учителя к развитию как важнейшее условие успешного профессионального самоопределения достаточно хорошо изучена. Вместе с тем, поскольку готовность как состояние личности проявляется и формируется в процессе деятельности и входит в нее составной частью, крайне важен эмоционально-волевой компонент готовности, который всякий раз возникает на стыке притязаний и запросов личности и тех условий, в которых осуществляется эта деятельность.

Прежде всего, это степень удовлетворенности слушателей курсов профессией, работой и условиями для осуществления своего профессионального самоопределения. В целом эмоционально-волевой компонент оценивается слушателями курсов значительно ниже, чем мотивационно-ценностный и составляет +0.74 от условной

единицы (против +0.96), а показатель удовлетворенности условиями для профессионального самоопределения наиболее низкий среди 7-ми показателей, характеризующих процесс готовности учителя (+0.57).

Каковы основные причины этой неудовлетворенности? Прежде всего, как отмечает каждый второй опрошенный, это перегрузки в работе, усталость, каждый четвертый отмечает низкую заинтересованность в результатах учебы самих учащихся, каждый пятый – недостаточную материально-техническую базу, каждый десятый – консерватизм администрации. Почти все опрошенные (96%) – низкую зарплату. Несмотря на это, половина опрошенных все же реализует свой творческий потенциал в работе в той или иной степени, а 23% утверждают, что сделать пока это не удастся в силу вышеперечисленных причин.

В этих условиях, когда «снять» или нейтрализовать воздействие некоторых негативных факторов-условий не всегда представляется возможным,

очень важно, как показал наш опыт и результаты анализа, пройти процесс профессиональной адаптации на личностном уровне (так называемый процессуальный компонент готовности).

Анализ различных данных, полученных в ходе исследования на курсах позволил выявить и сформулировать ряд общих организационно-педагогических условий, стимулирующих процесс профессионального самоопределения учителя:

1. Нетрадиционные формы и методы подачи материала, проведение активных форм занятий, в частности семинары, деловые, имитационные игры, практикумы, тренинги, моделирования уроков, участие в «круглых столах» и конференциях.
2. Усиление практического аспекта всех занятий, то есть акцент на помощь слушателю в разрешении реально значимых, практических задач.
3. Акцент в структуре занятий и их содержании на пополнение и обновление теоретических знаний по предмету, в области методики преподавания; усиление и расширение психолого-педагогической информации.
4. Усиление связи результатов учебы с социально-профессиональной сферой учителя (аттестация, профессиональный рост, заработная плата и т.д.).

Активизации профессионального самоопределения способствует и содержание учебного процесса и его ценностно-

смысловая актуализация. Для этого необходимы соответствующие содержательно- процессуальные условия, в частности:

- на социально-профессиональном уровне – стимулирование осознания учителя изменяющихся социально-профессиональных отношений, ценностей и возможностей, которые имеет в себе современная социально-образовательная ситуация;
- на профессиональном уровне – стимулирование деятельности учителя, направленной на анализ и обновление профессиональной педагогической, общешкольной и личностной концепции;
- на личностном – инициирование рефлексивной деятельности учителя на поиск новых возможностей профессиональной самореализации.

Все это возможно реализовать, как показало исследование и опыт, в рамках определенных личностно-содержательных подходов:

- проблемного обучения, когда при раскрытии содержания подчеркивается противоречивость социально-педагогических явлений, а учитель ставится в ситуацию необходимости выработки своего отношения, позиции;
- совместного конструирования образовательных программ, когда учитель выступает в качестве партнера в определении содержания образовательного проекта;
- исследовательского обучения, когда учитель проводит опытно-экспериментальную работу;
- инструментального обучения, когда учителю предлагаются различные методики, позволяющие ему осознать свои проблемы, определить пути их преодоления.

Обозначенные выше организационно-технологические и содержательно-

процессуальные условия апробированы в рамках диагностико-технологической модели профессионального самоопределения, которая включает диагностический, информационно-мотивационный, проектно-организационный и обобщающий этапы (см. рис. 2).

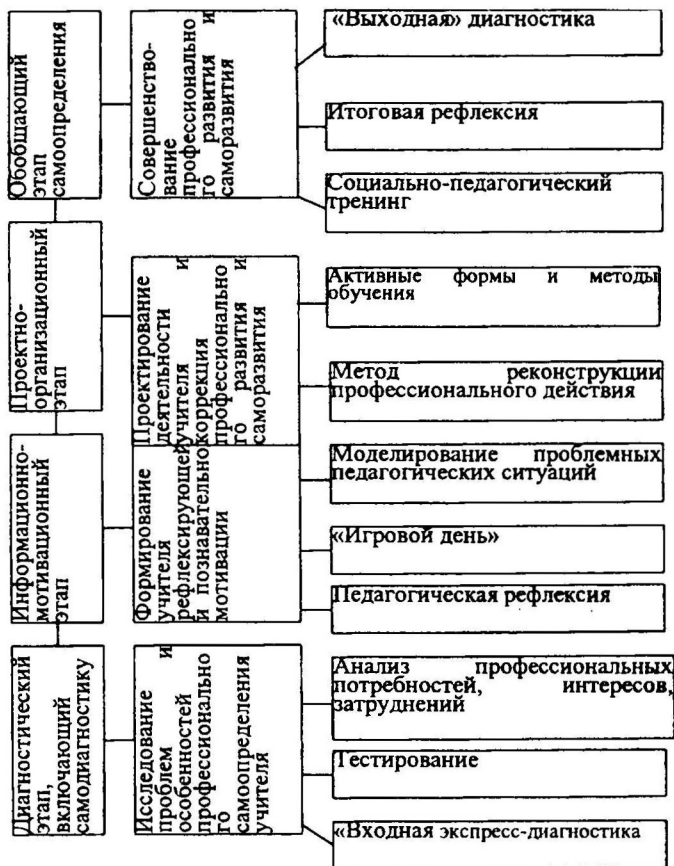


Рис. 2.

Диагностико-технологическая модель профессионального самоопределения учителя в процессе повышения квалификации

На диагностическом этапе применялись методы «входной» экспресс-диагностики, методы тестирования для исследования особенностей профессионального самоопределения учителя, его потребностей, интересов, затруднений в практической профессиональной деятельности.

Цель информационно-мотивационного этапа – актуализации проблемного поля учителя, рефлексующего начала его деятельности. Результатом работы является пробуждение у учителя интереса особенностям своей «Я-концепции» и своего профессионального самоопределения, причинам и источникам своих педагогических затруднений.

Цель проектно-организационного этапа данной модели - включение учителя в практическую и созидательную программу (коррекционное поле) своего саморазвития, ориентирование учителя проблеме собственного поля профессионального самоопределения: самоисследование и начало созидания.

На обобщающем этапе проводится научение новым формам поведения и профессионального развития, способствующим усилению личностных ресурсов и повышению компетентности учителя. Построение индивидуальной перспективной программы профессионального самоопределения.

Завершающим моментом нашей работы является повторное измерение в рамках «выходной» диагностики уровня удовлетворенности слушателей содержанием курсовой подготовки, готовности учителя к самореализации в своей практической деятельности полученных знаний, рекомендаций, оценка степени значимости полученной на курсах информации т.е. тех возможных затрат (физических, психологических и т.д.), которые готов предпринять учитель для реализации своего профессионального самоопределения в рамках индивидуальной программы саморазвития и т.д.

Таблица

Динамика уровня профессионального самоопределения до и после педагогического эксперимента (курсов)

Параметры самоопределения	Кол-во учителей(в% от суммарной общности)	
	До	После
	Эксперимента (курсов)	
Испытывают профессиональные затруднения	77,2	41,4
Удовлетворены перспективами в своей работе	33,5	67,5
Удовлетворены перспективами в своей работе	25,0	16,7
Разочарованы профессией	12,3	8,7
Испытывают чувства социально-психологической тревожности	36,6	27,8
Удовлетворены курсами повышения квалификации и их результатами	68,2	94,8
Имеют индивидуальную программу профессионального самосовершенствования и саморазвития	39,0	88,7

ve

Результаты эксперимента в рамках курсовой подготовки показали, что произошла положительная динамика изменения уровня соответствующих показателей, характеризующих процесс профессионального самоопределения. Изменился уровень профессиональных затруднений, участвующих в эксперименте. Профессиональное затруднение испытывают после эксперимента на 36% меньше учителей. Возросла удовлетворенность курсами повышения квалификации на 26%. Полученные данные свидетельствуют о повышении социально-профессионального комфорта учителей и готовности к профессиональному обновлению в целом.

В заключении диссертации делаются выводы:

1. В отечественной педагогической теории недооценивается значение процесса профессионального самоопределения учителя в условиях повышения его квалификации, от которого изначально зависит эффективность профессионального развития и саморазвития учителя.

Действительно, в педагогической теории и практике имеет место широкое использование понятий, отражающих те или иные аспекты

самоопределения учителя: развитие, саморазвитие, самосовершенствование, самореализация и т.д. Вместе с тем отсутствует целостная система профессионального самоопределения учителя, особенно, в условиях повышения его квалификации, которая обеспечивала бы не только высокое качество обучения, но и его результат, своего рода, траекторию профессионального роста учителя. Поэтому интеграция понятийного аппарата, методики, технологии обучения, в целом педагогических условий в рамках процесса профессионального самоопределения учителя является реальной и необходимой практической потребностью совершенствования учебного процесса в системе повышения квалификации.

2. Теоретический анализ и обобщение современных представлений о проблеме профессионального самоопределения позволили дать системное определение таких понятий как «профессиональное самоопределение учителя», «система педагогических условий профессионального самоопределения учителя», «типы профессионального самоопределения», «модель

профессионального самоопределения».

Анализ выявил теоретическую и практическую целесообразность использования понятия «профессиональное самоопределение» в своем первоначальном, более глубоком философском, педагогическом и социологическом смысле. Профессиональное самоопределение учителя определено как «ценностно-ориентированная, глубоко мотивированная, целенаправленная деятельность педагога по определению стратегии профессионально-творческого саморазвития, выбору приоритетов профессионального самосовершенствования в процессе овладения педагогическими теориями и технологиями», что в условиях системы повышения квалификации приводит к необходимости определения комплекса педагогических условий по реализации и активизации этого процесса.

3. Разработанные и апробированные нами диагностические методики способствовали получению системного представления о необходимых педагогических условиях активизации профессионального обновления учителя в процессе повышения его квалификации. В этом смысле процесс повышения квалификации выступает как система педагогических условий сопровождения и поддержки профессионального самоопределения учителя и проектирования профессионально определяющего пространства.

4. Подтверждена гипотеза о том, что успешность профессионального самоопределения учителя в системе повышения квалификации будет обеспечена только при соблюдении некоторых важнейших педагогических условий, в частности:

- «входная» диагностика слушателей курсов дает картину их мотивационно-ценностных ориентаций, прогнозируемого (желаемого) объема и уровня знаний;
- алгоритм курсовой подготовки на каждом этапе своей реализации соотносится с характером заданий, с позицией слушателя в творческом (коллективном и индивидуальном) поиске, с особенностями самооценки достигнутых слушателем результатов;
- пробелы в профессиональных знаниях и умениях соотносятся на курсах с организацией целенаправленной личностно-ориентированной педагогической помощи, обеспечивающей профессиональное самоопределение.

5. Теоретические положения нашего исследования, а также данные, полученные экспериментальным путем, позволили сформулировать теоретико-прикладные принципы и

соответствующую им стратегию построения системы повышения квалификации, в полной мере стимулирующие профессиональное самоопределение учителя, в частности:

- *рефлексивность* - учебный процесс в системе повышения квалификации должен строиться таким образом, чтобы учитель осознал свою профессиональную позицию, ценностные ориентации, актуальные образовательные проблемы;
- *конструктивность* - необходимость не только проблемного осмысления, но и определения путей решения стоящих перед учителем задач в аспекте его самоопределения;
- *реалистичность* - принимаемые преподавателем решения и способы их реализации должны опираться на анализ образовательного пространства и деятельности учителя;
- *позитивность* - учитель нуждается в позитивных примерах людей, преодолевших возникшие трудности профессионального самоопределения;
- *самостоятельность* - учитель сам должен принимать решения относительно возможностей своего развития;
- *многовариантность* - чем больше разнообразных форм, методов и содержательных аспектов образования, тем сильнее выражен эффект самоопределения.

6. Результаты эксперимента по формированию педагогических условий профессионального самоопределения в рамках разработанной диагностико-технологической модели подтверждают эффективность их использования в системе повышения квалификации учителей как важного условия саморазвития личности.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

1. Повышение квалификации учителей сельских малокомплектных школ //Тезисы докладов и выступлений республиканских педагогических чтений: «Пути совершенствования деятельности сельской малокомплектной школы», - Казань, 1992.-С.12-13.
2. Повышение квалификации и профессиональное саморазвитие учителя //Тезисы докладов и выступлений на Республиканской научно-практической конференции работников образования «Проблемы повышения мастерства

педагогических кадров национальных школ в условиях непрерывного образования» - Ч.3 – Казань, 1993. – С.35-36.

3. Психолого – педагогические условия профессионального саморазвития учителя //Тезисы международной научно-практической конференции «Новые технологии обучения, диагностики и саморазвития творческой личности». – Казань, 1993. – С. 79-80
4. Методическая работа как условие развития профессионального мастерства педагога //Тезисы республиканской научно-практической конференции «Личность школьника и актуальные проблемы образования». - Казань: ИПКРО РТ, 1997. - С. 38-39.
5. Диагностика педагогической компетентности руководителей и педагогических работников учреждений образования //Авторы-составители: М.Ф. Скрипниченко, В.А. Назмутдинов. – Казань, 1997.- 22 с.
6. Методическая работа как условие развития профессионального мастерства педагога //Материалы республиканской научно-практической конференции «Развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся средствами технологии коммуникативно-развивающего обучения». – Казань, 1998. - С. 30-32.
7. Система методической работы с учителями ОБЖ //Методические рекомендации в помощь руководителям РМО - Казань: ИПКРО РТ, 1998.-19с. (В соавторстве с П.А. Шибецким).
8. Методическая служба и профессиональное самоопределение учителя //Тезисы юбилейной научно-практической конференции «Повышение профессионального уровня педагогов в условиях обновления содержания образования». - Казань: ИПКРО РТ, 1999. - С. 46-47.
9. Методическая служба Республики Татарстан //Народное образование № 7-8, 1999. - С. 35-38.



Лиц. на издательскую деятельность № 0285 от 17 ноября 1999 г.

Сдано в набор 24.03.2000 г. Подписано в печать 25.03.2000 г.

Формат 60х84 1/16

Гарнитура «Таймс». Усл. печ. л. 1,5 Бумага офсетная.

Тираж 100 экз. Заказ №165

Центр инновационных технологий
Россия, РТ, г. Казань, ул. К. Фукса 9/11

Отпечатано в Центре инновационных технологий

Лицензия на полиграфическую деятельность:

П.Л. № 0173 от 26.10.1999г.

Россия, РТ, г. Казань, ул. К. Фукса 9/11

2-00